EXPLORA
LAS CIENCIAS EN EL MUNDO CONTEMPORÁNEO

PROGRAMA
DE CAPACITACIÓN
MULTIMEDIAL

MINISTERIO de EDUCACIÓN CIENCIA y TECNOLOGÍA
PRESIDENCIA de la NACIÓN

PEDAGOGÍA

LLEGAR A SER ALUMNO

Introducción | **Alumnos, alumnas, estudiantes** | Futuros ciudadanos | Futuros hombres morales | Futuros trabajadores | Los niños y jóvenes en el centro de las preocupaciones | **Las múltiples dimensiones que involucran los métodos** | **Ser alumno/a hoy** | El alumno pobre | El "alumno problema" | El alumno joven | **Conclusiones**

Autores: Mgt. María Cristina Linares (UNLu, Museo de las Escuelas) con la colaboración de la Lic. Silvia Storino | **Coordinación Autoral:** Dra. Myriam Southwell (UNLP / CONICET / FLACSO)

INTRODUCCIÓN

¿Qué es lo que convierte a las personas en alumnos o alumnas? ¿Qué sumamos y qué dejamos afuera para convertirnos en alumnos/as? ¿Cómo logra esto la escuela? ¿Se puede ser alumno/a si no hay alguien o algo que enseñe? Seguramente cada uno de nosotros tenga una respuesta diferente para cada una de estas preguntas. Pero en algo quizás acordemos: ser alumno significa una relación con otro, ya sea una persona o un grupo de saberes. Los alumnos/as, niños/as, jóvenes o adultos son sujetos de la educación. En torno a esos sujetos se desarrolla una serie de dispositivos tecnológicos, económicos, sociales y políticos de los cuales muchas veces no somos conscientes.

Durante los años escolares se vive en una alternancia de niño/a a alumno/a, o de joven a estudiante, diariamente y hasta más de una vez al día. Hemos aprendido a comportarnos como alumnos, como hijos, como amigos, dependiendo de si se trata de estar con la familia, en la escuela, en la calle o en otros lugares sociales, cada uno de los cuales supone ciertas formas de vincularse, ciertos modos de comunicarse, ciertas prácticas esperadas. Esta alternancia de roles se manifiesta no solamente por la asistencia a una institución, sino a través de otros rasgos como las vestimentas, las posturas, las ceremonias y una serie de prácticas específicas que sólo pueden ser entendidas en el interior de esos contextos. Asumir el papel de alumno significaba dejar de lado un conjunto de formas de proceder, de hablar, de vincularse, y asumir otras formas propias de esa condición.

A la vez, estos modos de actuar no fueron siempre los mismos, ni se constituyeron rápidamente. Si bien tendemos a pensar que siempre hubo hijos, alumnos, compañeros, los roles son construcciones sociales e históricas "amasadas" en el tiempo. Los alumnos, tal como los conocemos ahora, no existieron siempre. El modelo de alumno que nos parece más natural, y desde el cual solemos pensar la enseñanza, la escuela y nuestra tarea, es el que prevaleció históricamente, pero no es el único posible.

Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires

El lugar del alumno en la escuela es un producto histórico construido socialmente.

¿Cuándo comenzó a usarse la expresión "alumno"?, ¿qué características tiene? La idea de *alumno* –tal como se entiende en la actualidad– es fundamentalmente producto del período histórico que se conoce como modernidad, iniciada alrededor del siglo XVI. Con anterioridad, se hablaba de "discípulos" o "aprendices", sin distinción por edades, quienes se relacionaban de manera individual con un maestro.

Los saberes elementales como escribir, leer y contar no eran el objeto de la enseñanza escolar, y sólo se aprendían en el seno de la familia o a través de un oficio. Tampoco existían los conceptos de *infancia* y *juventud* como los conocemos ahora; la duración de estas etapas de la vida se reducía al período de mayor fragilidad, cuando la cría del hombre no puede valerse por sí misma. Esto explica en parte por qué el término "alumno" era definido por: "El hijo, o discípulo, que alguno como padre ha criado desde su niñez, cuidando de sus alimentos, enseñanza y buenas costumbres".

Si aceptamos que la identidad del alumno es una construcción, deberemos plantearnos qué aspectos religiosos, políticos, morales y qué indicaciones metodológicas se conjugaron para consolidar una idea de alumno que funcionó durante varios siglos. A su vez, nos interesa profundizar la pregunta por el presente: ¿qué significa ser alumno en la actualidad?; ¿qué alumnos espera la escuela y cuáles recibe?; ¿qué lugar tienen los docentes en la conformación de la identidad de alumno en el presente?

DE LA DESTRUCCIÓN A LA CONSTRUCCIÓN

Cuando nos preguntamos *cómo se construye un alumno*, nos preguntamos muchas cosas a la vez. Si recorremos la historia de la educación argentina en busca de una respuesta, indagaremos las operaciones y los procedimientos que produjeron alumnos en diversas situaciones históricas. Por ejemplo, no fue lo mismo inventar alumnos antes o después de la ley 1420, durante el primer peronismo o tras la crisis de 2001. Ahora bien, esta pregunta también nos puede llevar por otros sitios. Más allá de las diferentes estrategias históricas, ¿qué implica producir alumnos? En otros términos, ¿qué construimos cuando construimos alumnos? Entre otras cosas, construimos espacio público, marcas comunes, lenguajes compartidos. En síntesis, transmitimos un entrenamiento para la vida colectiva.

La fundación de ese espacio público en la Argentina estuvo marcada por una impronta, seguramente entre otras: si construir alumnos implicaba producir espacios públicos, esa construcción encontró en el despliegue del pensamiento crítico una herramienta cardinal. En tiempos disciplinarios, maestros y profesores confiábamos en la potencia del pensamiento. Por eso mismo, la iniciación de niños y jóvenes –fundamentalmente jóvenes– en el oficio de la crítica tenía un objetivo: criticar lo que hay, para desarmarlo; desarmar lo que hay, para inventar nuevos mundos. Al respecto, la secuencia es bien conocida.

Pero los tiempos cambian. Y en los nuevos escenarios, caracterizados por la fragmentación, ¿qué significa construir alumnos? Será necesario volver a decirlo: construir alumnos es construir espacios públicos. Claro está que esta construcción tiene otras formas y contenidos. En principio, la tarea no consiste en iniciar a los jóvenes en el arte de la destrucción de lo establecido.

Por otro lado, cómo hacerlo cuando ya no hay qué destruir. Más bien, pareciera que construir alumnos, y fundamentalmente jóvenes, exige entrenarlos en otra tarea: construir, articular, armar. El pensamiento político, dimensión central de la subjetividad escolar, tiene que barajar y dar de nuevo. En eso estamos, en eso no podemos dejar de estar. Retomando una vieja consigna de un filósofo alemán: maestros y profesores nos hemos encargado de destruir lo establecido, pero de lo que se trata (hoy) es de reconstruirlo.

Mariana Cantarelli

ALUMNOS, ALUMNAS, ESTUDIANTES

FUTUROS CIUDADANOS

Entre los siglos XV y XVII el mundo cambió aceleradamente en una larga marcha hacia el capitalismo, la expansión del comercio y una creciente urbanización. Paralelamente, la *infancia* se individualizó y diferenció del mundo adulto. Un nuevo sentimiento respecto de este período de la vida señaló una profunda mutación de la cultura occidental: el sentimiento de protección por parte de los adultos. El niño fue considerado, a partir de aquí, un ser "carente, necesitado e incompleto", ya no un "adulto pequeño", y alrededor de él surgió una serie de conocimientos y dispositivos específicos y variados para su educación.

A fines del siglo XVIII se produjeron importantes transformaciones en distintos aspectos: la Revolución Industrial comenzó a modificar las relaciones sociales de producción en Occidente, las formas artesanales fueron reemplazadas poco a poco por la fábrica, lo que implicó el surgimiento de nuevos actores sociales como el obrero y el capitalista. Numerosos cambios culturales fueron acompañando este proceso, transformando el espacio público y el privado. Paralelamente, la Revolución Francesa introdujo grandes cambios políticos al terminar con el Antiguo Régimen feudal y al posicionar políticamente a la burguesía (mercantil e industrial).

El pensamiento ilustrado que estaba en la base de ambas revoluciones contribuyó a modificar la visión del Antiguo Régimen acerca de la educación y el "alumno". Con la llegada de la Ilustración hubo que tomar en cuenta el desarrollo de dos clases diferenciadas, la burguesía y el proletariado, y ya no se trataba de pensar la formación del súbdito (del rey) sino la del ciudadano (de la república). Se iniciaba un lento proceso de secularización en el que la "instrucción" comenzaba a transformarse en una cuestión de interés "público".

En nuestro país, este proceso adquiere rasgos específicos. La idea de la construcción de "una nación para el desierto argentino" había implicado institucionalizar el "orden" y promover el "progreso". A través del ejército, con medidas represivas, el Estado nacional fue poco a poco dominando y subordinando a los que lo desafiaban. Pero la legitimidad no se alcanzaba sólo con la represión, por lo que se desarrollaron otras estrategias para la conquista del nuevo orden. Entre ellas se recurrió a la creación y difusión de valores, conocimientos y símbolos reforzadores de sentimientos de nacionalidad (Oszlak, 1997). La visualización de una sociedad en disgregación frente al gran flujo de inmigrantes y a la competencia

imperialista entre las naciones europeas llevó a plantear una constante y cada vez más intensa acción del Estado en la formación de una nacionalidad propia. Aquellos aspectos que tenían que sostener esa identidad debían ser transmitidos y corporizados por la escuela. Nuevos programas de estudio, control estatal de los libros de texto, ceremonias y rituales se pensaron "en pro de la gran causa de la educación que labra pacientemente el cimiento de la nacionalidad".

Los alumnos tenían que aprender una lengua común, una historia común, símbolos identificatorios comunes y una noción territorial también común. El objetivo no era sólo conocer los componentes de la nacionalidad sino además que se hicieran carne creando un sentimiento de orgullo de "ser argentino".

A través de la escuela se trató de eliminar componentes culturales que podían apartar a la Argentina del proceso "civilizador". Estos componentes eran representados por diversos grupos: los inmigrantes pobres, los negros que aún subsistían y los pueblos originarios que habían sobrevivido. En este contexto, el alumno pasó a ser definitivamente una cuestión de Estado. La educación se transformó en un derecho pero también en una obligación, todo niño/a, nativo/a o extranjero/a debió convertirse en alumno.

¿Cuáles eran las visiones sobre el alumno que acompañaron la construcción del sistema educativo en la Argentina? La lucha entre distintas tendencias político-ideológicas y político-pedagógicas caracterizó a este período. Las disputas giraron en torno a la relación de los niños con la familia y el Estado; la obligatoriedad escolar y la naturaleza humana de los niños. Por ejemplo, se discutía que el papel principal en la educación lo mantuviera la Iglesia o –contrariamente– que fuera puesto en manos del Estado. En el primer caso, respaldaban la autoridad primera de los padres por la que velaba y también orientaba la Iglesia. Allí, la identidad del alumno/a se asentaba sobre su identidad previa de hijo/a. En este caso, al Estado le cabía cumplir sólo funciones supletorias. Para los que ponían el énfasis en el papel del Estado, la familia era una institución que debía "entregarle" sus hijos para completar su educación y la religión debía quedar como una cuestión privada. La escuela se encargaría de la transmisión cultural, ya que el alumno/a era el germen de la sociedad civil del mañana. En definitiva, se postulaba que los alumnos eran una responsabilidad de Estado.

Respecto de la naturaleza humana del niño, entre los egresados de las escuelas normales hubo dos posiciones, aunque no siempre fueron muy claras. Para algunos, más cercanos al positivismo spenceriano, "[...] el niño, en general, no es ese ser dulce y angelical del que nos habla el criterio sentimental. [...]" (Senet, 1928: 2), sino un "pequeño salvaje" y como tal, un ser potencialmente peligroso. Para otros, como Andrés Ferreyra, quien también puede ser adscrito al positivismo spenceriano, el niño

Entre el siglo XV y el siglo XVII surge un nuevo concepto de infancia, y se piensan nuevos modos de relacionarse con ella.

Archivo General de la Nación

ALUMNOS Y GÉNERO

La ley 1420 establecía que tanto mujeres como varones debían constituirse en alumnos pero con algunas diferencias:

Art. 6: El minimum de instrucción obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética (las cuatro primeras reglas de los números enteros y el conocimiento del sistema métrico decimal y la ley nacional de monedas, pesas y medidas); geografía particular de la República y nociones de geografía universal; de historia particular de la República y nociones de historia general; idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica y conocimiento de la Constitución Nacional. Para las niñas será obligatorio, además, el conocimiento de labores de manos y nociones de economía doméstica. Para los varones el conocimiento de ejercicios y evoluciones militares más sencillas; y en las campañas, nociones de agricultura y ganadería [el destacado es nuestro];

Art. 10: La enseñanza primaria para los niños de seis a diez años de edad, se dará preferentemente en clases mixtas, bajo la dirección exclusiva de maestras autorizadas.

era considerado esencialmente bueno, tal como lo había planteado Rousseau, y podía ser rescatado de los vicios en los que caía a través de la escuela mediante la inculcación de un orden moral que actuara como poder regenerativo. Pequeños salvajes o buenos por naturaleza, los "normalizadores" (Puiggrós, 1990) favorecieron una creciente sujeción de los alumnos a una serie de rituales y pusieron sus miradas sobre los "métodos" a emplear, perdiendo en el camino al propio alumno/a. Otras posturas, en cambio, partiendo de la "naturaleza buena del niño", defendían el estímulo a la autonomía infantil y relaciones más democráticas entre el alumno y el maestro. Hay que entender que, a pesar de las diferencias planteadas, la gran mayoría de los egresados de las escuelas normales combatía el viejo modelo pedagógico que aún estaba en vigencia, la "escuela tradicional", aquella escuela verbalista, memorística y muchas veces cruel.

Sin embargo, todos los objetivos que la escuela pretendía inculcar a los alumnos necesitaban de un paso fundamental: crear el hábito de asistencia regular y aceptación de esta institución que se presentaba como obligatoria y que hoy es percibida como "natural". Captar, si no toda, al menos una parte significativa de la población infantil en las escuelas comunes, se convirtió en la condición ineludible para los otros propósitos de la escuela, ya que hasta entonces los resultados obtenidos en ese aspecto eran modestos.

Un aspecto a agregar es el de la extensión del poder médico en los intersticios del Estado, que fue un resultado de la progresiva convergencia de proyectos sostenidos desde diferentes áreas de la política pública, tales como la criminología, el derecho penal, la normalización de la población infantil, la salud pública y el dispositivo psiquiátrico. Discursos y proclamas del Consejo Nacional de Educación abordaban la higiene y el peso de los factores hereditarios en las capacidades del aprendizaje. De este modo, el alumno se constituyó en objeto de protección mediante el control sanitario a través del Cuerpo Médico Escolar, la supervisón por parte del Estado de todo el "instrumental" escolar como bancos, libros y útiles y, además, una serie de recomendaciones para los niños y los padres tales como: evitar escupir en el suelo, hervir los pañuelos, toser cubriéndose la boca, no barrer las habitaciones en seco, no dormir en camas ajenas, etcétera.

La idea de la sospecha, de la necesidad de supervisión constante, fue tornándose parte del dispositivo escolar. En momentos de alteraciones políticas significativas, de cambios culturales profundos o de inestabilidad de algunas costumbres, la escuela fue convocada desde su función de supervisión y encauzamiento. La acción de la escuela fue frecuentemente considerada un antídoto contra el peligro de la disolución nacional.

FUTUROS HOMBRES MORALES

En los albores de la modernidad en las sociedades occidentales, la niñez comenzó a ser visualizada como objeto de inculcación y de moralización. Lo religioso y su organización se convirtieron en principios articuladores de la sociedad y de la educación. En los inicios, los reformadores católicos recurrieron a los hijos de príncipes o de nobles para educarlos por medio de preceptores o instituciones fundadas para ellos. Los hijos de los pobres fueron objeto de una "paternal protección" a través de instituciones caritativas y benéficas. La diferencia en la educación de unos y otros no era solamente en cuanto a los contenidos y actividades sino también en la dureza del encierro, el sometimiento a las órdenes y la autopercepción que se les inculcaba. Los reformadores protestantes, en vista de que para ellos la fe era una cuestión de conciencia individual, reemplazaron la autoridad de la Iglesia exterior por la conciencia interior. Para ello era necesario que todos supieran leer, e intentaron desarrollar una nueva institución: la "escuela elemental". Un nuevo conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje –la pedagogía– nacía bajo la confrontación y el impulso del cisma religioso. La pregunta principal era cómo enseñar y dirigir a un grupo de niños.

Entre esas preocupaciones, Jan Amos Comenius (1592-1670) comenzó a privilegiar una única mirada docente que abarcase al conjunto del cuerpo infantil. Por otro lado, los jesuitas, hacia el siglo XVII, implementaron prácticas educativas individualizantes pero grupales a la vez: se formaba a través de la interiorización que cada uno hacía de la norma, pero también había un aprendizaje que era colectivo. Esta formación se impulsaba mediante la aplicación de

© Esteban Mac Allister/Stock Press

El sistema escolar fue pensado en la Argentina como uno de los pilares en la formación del Estado nacional.

Biblioteca Nacional de Maestros, Programa Historia de la Educación Argentina

Uno de los principales objetivos pedagógicos del primer peronismo fue la formación del alumno como futuro trabajador.

sistemas competitivos, castigos individuales, promedios y emulación o copia. La observación de todos los alumnos en simultáneo se completó, con la experiencia de Juan Bautista de La Salle (1651-1719), cuando la mirada del maestro llegó a cada uno de los alumnos, precisa, penetrante y centralizada. El niño debía ser captado en su atención, en tanto parte de un grupo así como individualmente, y, de esta manera, se maximizó la relación entre el maestro y sus alumnos. La escuela iniciaba su triunfo frente a otros modos educativos, el alumno como sujeto colectivo de la enseñanza se configuraba desplazando prácticas individualizantes anteriores. El propio cuerpo de los alumnos, como organismo singular, comenzó a ser regulado en sus detalles.

La definición de alumno sostenida desde la modernidad se mantuvo más o menos inalterada, y no fue sino hasta 1869 cuando la Real Academia Española incorporó la distinción de género (alumno, na: m. y f.). Hacia 1884, además de ser alumno/a la "Persona criada ó educada desde su niñez, por alguno respecto de éste", alumno es "Cualquier discípulo respecto de su maestro, de la materia que está aprendiendo, ó de la escuela, clase, colegio o universidad donde estudia". Hay aquí dos cambios fundamentales que dan cuenta del triunfo de la escuela como agencia educativa por excelencia: el alumno, la alumna, no son ya sólo respecto de los maestros y las materias sino también respecto de una institución. Esta última definición se mantendrá inalterada hasta 1992 inclusive, cuando se modifica el orden de las acepciones y se habla de la "Persona criada o educada desde su niñez por alguno, respecto de este".

FUTUROS TRABAJADORES

En la Argentina, al promediar el siglo XX se valorizó la "educación laboral" como parte de la planificación centralizada del desarrollo nacional. De acuerdo con los nuevos programas[1] para las escuelas primarias, los alumnos debían recibir *instrucción* (técnicas del saber o disciplinas instrumentales) y *desenvolvimiento* (educación intelectual, física, moral, estética y religiosa), incorporando a la escuela primaria "actividades adecuadas a una educación preparatoria para los oficios, las artes y las ocupaciones manuales". Formar una "cultura del trabajo" fue uno de los principales objetivos. Con esta fundamentación se decretó la implantación, a partir de 1949, del "preaprendizaje general" en los grados 5° y 6°, y se dispuso a su vez aumentar en dos horas la tarea escolar diaria. El trabajo de los alumnos en el aula se complementaría con actividades en otros espacios, como clubes de niños, comedores escolares, teatro, cruz roja infantil y agrupaciones musicales.

Esta concepción de los alumnos como futuros trabajadores fue acompañada por una intensificación de los objetivos político-partidarios de la escuela:

Se han incorporado a estos programas los más trascendentales e importantes acontecimientos de los últimos años con los principios que fundamentan todas las conquistas sociales derivadas del plan de gobierno del General don Juan Domingo Perón, por entender que tales sucesos han modificado fundamentalmente la estructura social y el destino político del país.[2]

Las relaciones en el aula no modificaron el modelo normalista, pero sí cambiaron algunos significados: "ciudadano" fue sustituido por "trabajador" (en contraposición con el modelo oligárquico); "ser nacional" por "ser peronista", y el "niño" a secas por el "niño privilegiado". Tampoco variaron las concepciones sobre el género que continuaban diferenciando por sexo a los alumnos: "La enseñanza primaria en las escuelas rurales tenderá a inculcar en el niño el amor a la vida del campo, a orientarlo hacia la capacitación profesional en las faenas rurales y a formar a la mujer para las tareas domésticas campesinas".[3] Los alumnos eran entendidos como "sujetos espirituales y futuros trabajadores de la Nueva Argentina".

[1] Estos programas tomaron un alcance nacional: "En todas las escuelas de la República se implantará un mismo plan de estudios para fijar a la enseñanza un contenido uniforme y una sola orientación". Se invita "[...] a los gobiernos de las provincias a adoptar las normas fijadas en el presente decreto [...]".
[2] Programas de Conocimientos básicos, de Desenvolvimiento y de Preaprendizaje general, Consejo Nacional de Educación, 1948.
[3] Constitución de la Nación Argentina (1949).

LOS NIÑOS Y JÓVENES EN EL CENTRO DE LAS PREOCUPACIONES

El "normalismo tradicional" que vimos nacer a fines del siglo XIX entró en un paulatino desgaste a partir de 1955 (Puiggrós, 1997), cuando la construcción de identidades político-culturales comenzó a desplazarse por fuera del ámbito escolar frente al avance de la cultura de la imagen y las influencias de diversas corrientes psicológicas, generando una "psicologización de los discursos pedagógicos" (Caruso y Fairstein, 1997). Se produjo aquí la articulación entre una base psicológica vinculada a Jean Piaget y una didáctica tecnicista de base conductista.

Un nuevo liberalismo laico muy influido por el psicoanálisis y la psicología social produjo un saber sobre el niño centrado en la valoración de su "subjetividad" con el objetivo de desarrollar una relación más democrática entre niños y adultos. Esta visión se desarrolló en jardines de infantes, colonias de vacaciones, centros de recreación y algunas escuelas, constituyendo un proceso que se articuló con las ideas desarrollistas y con los componentes autoritarios de la proscripción peronista, y que dio lugar, en la esfera educativa, a una tendencia fuertemente tecnocrática.

La educación fue progresivamente vista como una "inversión" y concebida como herramienta para la preparación de "recursos humanos". Los alumnos eran objeto de esa inversión y debían ser evaluados para aumentar su "eficacia" dentro de un programa "planificado". Como consecuencia, la elevación del nivel educativo de la población redundaría en una mejora económica del país y por ende en un acercamiento a los países industrializados. La relación entre economía y educación se cristalizó en toda una nueva terminología: la educación ya no era un gasto, una obligación o un derecho sino una inversión; la didáctica, una técnica "neutra" al servicio de una mayor "eficacia".

Los alumnos eran medidos de acuerdo con diagnósticos altamente estandarizados, clasificados y separados en grupos "homogéneos". En escuelas numerosas, los "mejores" asistían a las divisiones "A" y los "otros" a las "B", produciendo diferentes supuestos acerca de las posibilidades de cada estudiante. Estas representaciones calificadoras o descalificadoras alcanzaban no sólo a los alumnos sino también a los maestros y a los padres de los mismos. El acento puesto en la instrucción programada de acuerdo a los "estadios de desarrollo" marcó una paradoja. Mientras que los alumnos sufrían un control exterior débil en tanto se trataba de estimular la actividad y la creatividad, el control interior se agudizó, ya que debían "respetarse" los estadios de desarrollo infantil de un niño pretendidamente "universal".

La premisa dejó de ser "formar ciudadanos argentinos", "alumnos consustanciados con el ser patriótico" o "futuros ciudadanos de la Nueva Argentina", para proyectar "alumnos que aprendieran a aprender". Los componentes políticos presentes desde la conformación del Estado nacional parecieron diluirse detrás de argumentos más técnicos y los contenidos pasaron a segundo plano para poner el hincapié en las técnicas de aprendizaje. A finales de los años sesenta y a principios de los años setenta, sin embargo, la irrupción de discursos político-ideológicos procedentes de la crítica sociológico-reproductivista puso en cuestión la mirada tecnocrática y "apolítica" de años anteriores. La influencia de estos nuevos discursos fue clausurada prontamente por la persecución y represión desatadas por la dictadura militar de 1976.

LAS MÚLTIPLES DIMENSIONES QUE INVOLUCRAN LOS MÉTODOS

El relato es también extenso, cuantioso y diverso en cuanto a cómo los métodos fueron construyendo alumnos. Ya en la conquista de lo que hoy es América Latina, por ejemplo, acompañando el pillaje de recursos naturales, el proceso de asimilación y aculturación de los indígenas estuvo a cargo principalmente de los eclesiásticos: "[...] aliados al Rey y convertidos en sus agentes, se presentaban como sus protectores legítimos" (Varela, 1983: 229), y por ello se consideraban a sí mismos los únicos con derecho a educar. Los indígenas se presentaban para algunos de ellos como "bárbaros e inhumanos", para otros como "buenos salvajes", y en general como "niños", es decir, como seres incompletos. Los métodos empleados con los "indios" consistieron principalmente en "que todos los hijos de los caciques [...] de edad de diez años abajo, se den a los frailes (franciscanos y dominicos) [...] para que dichos frailes les muestren leer y escribir y todas las otras cosas de nuestra fe, las cuales tengan mostrando cuatro años, y después los vuelvan a las personas que se los dieren [...] para que tales hijos de caciques muestren a los otros indios, por que muy mejor lo tomarán de ellos".[4] La educación de estos "alumnos" tenía una limitación importante: no debían enseñarse la gramática, la retórica, la filosofía, la lógica, ante el temor de que "[...] aprendiendo las dichas ciencias saliese de entre ellos alguno que [...] intentase algunas herejías y diese entendimientos falsos a la doctrina llana que hasta ahora se le ha enseñado y predicado".[5] Aquellas herramientas intelectuales que permitieran un pensamiento con mayor grado de autonomía estaban fuera de los límites de la educación a la que podían acceder los hijos de los caciques.

Dos modelos escolares entraron en pugna en el siglo XIX: la escuela mutua y el modelo del aula grupal. Mientras que los pedagogos

[4] "Ordenanzas para el tratamiento de los indios", Zaragoza, 9 de diciembre de 1518 (en Varela, 1983).
[5] Real Cédula, Madrid, 25 de mayo de 1483 (en Varela, 1983).

Dibujo que representa a un grupo de jesuitas y sus alumnos, en el siglo XVII.

de los siglos XVII y XVIII ponían el énfasis en la educación grupal y simultánea, otro modelo educativo pensado para resolver la instrucción de los pobres en el marco del desarrollo industrial nacía en Inglaterra y se extendía por Europa y América. El "método mutuo", también conocido como "lancasteriano" (por el apellido de uno de sus fundadores, Joseph Lancaster), consistió en el uso de alumnos avanzados, llamados "monitores", que enseñaban y vigilaban el aprendizaje de sus compañeros. Solamente ellos se comunicaban con el maestro, quien les transmitía los conocimientos y las normas para la actividad escolar. Cada monitor podía tener a su cargo hasta diez alumnos, calculándose que un solo maestro podía llegar a ocuparse de hasta quinientos o mil alumnos. La propuesta didáctica estaba impregnada de utilitarismo, ya que era la actividad del alumno la que, en busca de recompensa y de eludir castigos, garantizaba el orden en el aula; la búsqueda de gratificaciones y llegar a ser monitor eran los premios principales. De este modo, la recompensa y el castigo estaban cuantificados y reemplazaban los castigos corporales. El método se presentó para las sociedades americanas recientemente independizadas, además, como el medio para cumplir las proclamas revolucionarias, en particular la utopía de la "Ilustración general". Las deterioradas finanzas posrrevolucionarias y la escasez de maestros podrían ser afrontados también con el nuevo sistema de enseñanza.[6]

A fines del siglo XIX hubo una gran discusión respecto de los métodos. La postura pedagógica de raíz pestalozziana que se oponía a la escuela considerada "tradicional" (verbalística, memorística), se basaba en la psicología de las facultades y le daba mucha importancia al trabajo con los objetos. La nueva función del maestro debía ser dirigir la acción del alumno para promover la observación y la experimentación. Por ello, se hizo hincapié en la actividad del niño en cuanto a observar, comparar, inducir y deducir, valiéndose el maestro para esto de objetos y materiales para la enseñanza, como láminas, carteles, modelos, museos escolares, ábacos, etc. La consigna era ir de las palabras a las cosas y abandonar la enseñanza que solamente apela a la explicación del maestro y la lectura de los textos, que lo que había logrado "era la atrofia de las facultades perceptivas y explicativas ejercitando sólo la memoria".

La educación del alumno/a debía responder a tres objetivos: vigorizar el cuerpo, cultivar la inteligencia y formar el carácter, ritualizando las prácticas escolares hasta límites muchas veces tediosos. El alumno moderno fue sujeto a experimentación metodológica, psicológica y médica. La renovación pedagógica también se opuso a los viejos métodos que se resumían en la expresión "la letra con sangre entra". El castigo corporal había estado presente en la educación durante siglos adoptando formas diversas como las palmetas, las posiciones incómodas, los cepos y los encierros. Aunque en 1813 se habían prohibido los azotes, estas prácticas continuaron vigentes en la realidad escolar diaria. A fines del siglo XIX los castigos dejaron de ser corporales y, junto con los premios, se volvieron simbólicos. El boletín y el cuaderno de comunicaciones fueron los lugares donde se asentaron estas marcas cotidianas en términos de calificaciones y buenas y malas notas. Las situaciones extraordinarias dieron lugar al Cuadro de Honor, la medalla al mejor alumno y el nombramiento como abanderado, por un lado, o a la suma de amonestaciones, suspensiones y hasta expulsiones, por otro lado. Estos cambios en lo pedagógico fueron acompañados por uno de los objeti-

Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Hacia fines del siglo XIX se afianzó en la escuela un sistema de premios y castigos, en el que aparecieron las calificaciones, las amonestaciones, las distinciones y el nombramiento del abanderado.

[6] El lancasterianismo se expandió por América del Sur a través de Diego Thomson, filántropo, representante de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera y de la Sociedad Lancasteriana de Londres. Thomson llegó a Buenos Aires en 1818 y, un año después, el Cabildo aprobó el establecimiento de una escuela y la preparación de preceptores en este método.

Programa Nacional de Inclusión Educativa

A partir de los años treinta, la identificación de los alumnos con el folklore fue incorporada como parte de la transmisión de una identidad nacional homogénea.

vos principales que tuvo la escuela del Estado nacional, formar al ciudadano argentino: un ser activo, productivo, plenamente integrado y supervisado desde el punto de vista moral.

En el siglo XX, los intentos de renovación pedagógica retomaron planteamientos clásicos como los producidos en torno a los conceptos de *individualidad*, *libertad* y *espontaneidad* formulados por Rousseau. Además, el propósito de integrar idea y experiencia y la concepción de la *unidad vital* de Pestalozzi, así como la importancia del juego, la actividad libre y creadora del niño en Fröebel, fueron referentes fundamentales de algunos maestros que entendieron su relación con sus alumnos desde un punto de vista diferente del que había triunfado con la escuela tradicional y normal. Estas experiencias pertenecen a lo que se conoció como movimiento de la Escuela Nueva, al que suele ubicarse en la Argentina alrededor de las décadas de 1920 y 1930. Este complejo movimiento no pretendió modificaciones en la estructura del sistema escolar o su democratización cuantitativa. En realidad, trató problemáticas vinculadas a la cotidianidad de la escuela. Entre otros criterios, se expresó a favor del reemplazo de la autoridad impositiva por el sentido crítico, la autonomía y la libertad de elección. La supresión del estrado, la imprenta en la escuela, el dibujo y la composición libre, el autogobierno escolar y la integración con el medio local fueron algunas de estas innovaciones.

Los alumnos que participaron de estas experiencias pudieron expresar más libremente sus ideas y dejar volar la imaginación sin estar obligados a representar la "realidad" tal cual era o, mejor dicho, como se pretendía que fuese: una "realidad modélica", a la que se confiere una pureza, una perfección, un estilo que la realidad habitual no puede alcanzar (Trilla, 2002). También pudieron "tomar la palabra" escribiendo e imprimiendo sus propios textos, un poder generalmente otorgado sólo a un grupo de adultos. Estas ideas no fueron aceptadas por la generalidad de los maestros hasta la década de 1960, cuando el normalismo entró en crisis. Sandra Carli (1997) señala que en la década de 1950 termina de configurarse en la Argentina lo que denomina "campo de la niñez". De este modo, si a finales del siglo XIX y principios del XX los estudios paidológicos abordaban al niño en su condición de "alumno" bajo los cánones del positivismo, hacia fines de los años cincuenta y principios de los sesenta otra trama discursiva, la de la psicología y el psicoanálisis, "[...] será sede de la construcción y difusión también masiva de un saber sobre el niño, centrado en la valoración de su subjetividad, de su estructura psíquica y de su carácter de miembro de un grupo familiar, combinándose en algunas experiencias institucionales con la reedición de los avances pedagógicos de la escuela nueva" (Carli, 1997: 227). De un "saber sobre el alumno", necesario para ejercer un mandato de instrucción y ordenamiento

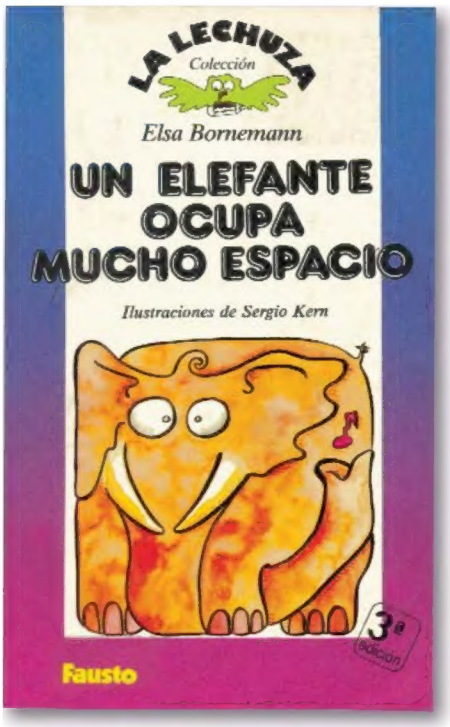
social, se pasa así a un "saber sobre el niño" para plantear más democráticamente las relaciones entre adultos y niños.

Espiritualizar al niño en contraposición al ideario positivista, fue la tónica que prevaleció durante esos años y que reapareció en distintos momentos de la segunda mitad del siglo XX. A los componentes de nacionalidad ya mencionados, presentes desde fines del siglo XIX (la *tierra*, la *familia*, la *historia* y la *civilidad*), se sumó, para alcanzar el "ser patriótico", *la identificación de los alumnos con el folklore*. Los estudiantes debían adherir a una identidad nacional basada fundamentalmente en relaciones emotivas, fomentando el "orgullo de ser argentino relacionándolo con todo lo vernáculo". Por otro lado, se trató de realizar una identificación del niño con "un soldado de la patria" mediante "la incorporación de los militares y lo militar a la vida escolar [...] en los actos, en los textos y en los programas" (Puiggrós, 1992: 83).

En los años setenta, la política educativa "[...] tuvo también un componente 'tecnocrático' que vio en el aprendizaje un hecho individual y no social, [...] determinado por la maduración psicológica autógena de los educandos" (Pineau, 2006). Los alumnos debían dedicarse a las tareas de "aprestamiento" durante el primer cuatrimestre y luego aprenderían sólo 13 letras:

De esta forma, aquellos alumnos que provenían de familias con un capital cultural alto, en las que se realizaran cotidianamente prácticas de lectura y escritura y estuviera en presencia de material escrito, realizaba en ese ámbito las operaciones psicológicas y los saltos epistemológicos para alcanzar la "maduración" que la escuela esperaba pero no producía. Por el contrario, aquellos alumnos que provenían de hogares en los que la presencia de libros y materiales escritos era escasa, no contaban con la posibilidad de llegar a dicho "nivel evolutivo", ya que la escuela consideraba que no era su función ayudarlo a alcanzarlo [...] La escuela no enseñaba a quienes más lo necesitaban, a la vez que sostenía que ellos mismos eran culpables de su baja capacidad de aprendizaje (Pineau, 2006).

Afortunadamente, algunos alumnos tuvieron maestros que dentro del aula escaparon a tal disciplinamiento y les permitieron tener espacios para la imaginación y para la pregunta. Acceder a fotocopias de *Un elefante ocupa mucho espacio*, el libro de Elsa Bornemann prohibido durante la última dictadura, cantar canciones con sus letras, desarrollar la expresión a través de la plástica, avanzar más rápido en el período de aprestamiento, escribir composiciones incorporando más de 13 letras fueron algunos de los mecanismos de resistencia que muchos maestros aplicaron dentro de las paredes del aula.



Un elefante ocupa mucho espacio, libro de Elsa Bornemann prohibido por la última dictadura militar.

SER ALUMNO/A HOY

Hasta ahora, hemos trabajado la operación clave del dispositivo escolar que es la de situar a los sujetos en *posición de alumno* (Baquero y Narodowski, 1994), partiendo de su condición de niños, adolescentes o adultos. ¿Qué es lo que hace que un sujeto, que una persona, niño, niña, adolescente o adulto se convierta en alumno?

Como hemos visto en nuestro recorrido histórico, en la modernidad comenzó el proceso de diferenciación de las edades, y el colectivo "infancia" –y más tardíamente la "juventud"– fue separado del de los "adultos". Así fue que comenzó la construcción de la especificidad de la infancia, diferenciándola de la adultez. El niño fue comprendido como un ser incompleto, lo que lo convirtió en un individuo que debía ser educado en instituciones específicas. Se construyó un sujeto pedagógico, el "alumno", y se lo volvió sinónimo de infante normal. Desde entonces, educar fue completar al niño para volverlo adulto, lo que llevó a una infantilización de todo aquel que, como en el caso del adulto analfabeto, ocupara el lugar de alumno.

Esta condición diferenciada se construye en relación con la presencia de un docente, de un "otro" que enseña, que tiene un saber específico que transmitir. La posición de alumno ubica al sujeto que la ocupa en relación de heteronomía con el docente, en el lugar de un infante –cualquiera sea su edad– respecto de un adulto. En ese mandato, primó la *obligación* de ser alumno sobre el *derecho* de serlo. Así, docente y alumno se constituyeron como las únicas posiciones de sujetos educativos posibles. El docente se presenta como el portador de lo que no porta el alumno, y el alumno –construido sobre el infante– no es comprendido nunca en el proceso pedagógico como un "igual" o "futuro igual" del docente, sino indefectiblemente como alguien que siempre –aun cuando haya concluido la relación educativa– será menor respecto del otro miembro de la díada. La construcción de mecanismos discipli-

narios de control y desvalorización fue favorecida por esta situación.

La escuela primaria argentina, surgida a fines del siglo XIX, ha sido a la vez un importante espacio de inclusión social para los niños nativos e hijos de la inmigración, y un elemento constitutivo de la identidad cultural de la Argentina moderna. Se propuso educar mayoritariamente a los alumnos en un "deber ser" proyectado hacia el futuro: formar a los hombres y mujeres que construirían el progreso de la nación, por lo que la vida "verdadera" y "completa" comenzaba cuando los sujetos dejaban su condición de alumnos y se introducían en la adultez (Carli, 2002: 322).

Mientras la escuela primaria debía educar al ciudadano común, la escuela media de principios del siglo XX estaba pensada para los hijos de la elite que en su futuro adulto llegarían a gobernar el país. La escuela primaria formaba a los electores, y la media a los electivos. Por eso, los alumnos de la escuela media de esa época eran unos pocos, de familias acomodadas, hijos de comerciantes, de profesionales, de intelectuales, de los sectores dirigentes del país, que debían prepararse para continuar a sus padres. Tenían la obligación y el mandato de ir a la escuela, y esta constituía el camino directo hacia los estudios superiores. Estos niños eran los "privilegiados" destinados a dirigir la nación. Finalmente, eran todos bastante parecidos entre sí, conformando un grupo homogéneo.

El panorama actual parece ser otro. ¿Significa lo mismo ser alumno o alumna de una escuela hoy en comparación con lo que era ser alumno de la escuela argentina de principios del siglo XX? Definitivamente no. En la Argentina de principios del siglo XXI, la escuela secundaria no es más para unos pocos. La Ley de Educación Nacional establece la escuela secundaria obligatoria, y la obligatoriedad la constituye en un derecho. Esto cambia por completo el posicionamiento del Estado y de los que enseñan respecto de la escuela secundaria, en la medida en que las puertas de la escuela media requieren estar abiertas para todos los jóvenes. Estos ya no se parecen tanto entre sí, provienen de distintas familias, de diferentes historias escolares previas, y tienen distintas expectativas respecto de la escuela. Los jóvenes que asisten hoy a la escuela secundaria lo hacen ejerciendo un derecho, no desde una posición de privilegio o haciendo uso de alguna ventaja. Sin embargo, este mandato de inclusión convive con un contexto altamente desigual y excluyente. La actual condición de alumno no puede ser mirada sin tener en cuenta las condiciones materiales de vida de los sujetos que asisten a las instituciones escolares.

Las transformaciones sociales y culturales de las últimas décadas han sacudido algunas certezas que funcionaban como puntos de apoyo en la relación establecida entre docentes y alumnos. Esas certezas se basaban en expectativas que los docentes tenían y siguen teniendo sobre los jóvenes. El alumno que asiste a la escuela no es siempre, ni necesariamente, el sujeto al que el docente está esperando. No siempre nos encontramos con alumnos correctos, descansados, dispuestos a aprender y respetuosos de la figura del docente en los términos en que los actuales adultos nos constituimos como estudiantes.

En efecto, la llegada de "todos" los sujetos a la escuela abre las puertas a "todos" los tipos de jóvenes, y estos no necesariamente encuadran en la representación de alumno construida en nuestra historia. En la escuela media de principios del siglo XX no había alumnos pobres, ni malos alumnos, ni alumnos "con dificultades". Estos simplemente no tenían lugar en la escuela, estaban afuera.

EL ALUMNO POBRE

La fragmentación del sistema educativo ha venido creciendo en forma concomitante con los aumentos de la pobreza, la exclusión y la brecha social iniciados en la década de 1970 y profundizados en los años noventa. En este proceso se generaron circuitos diferenciados, según el origen social de los alumnos, que suponen disímiles experiencias educativas. Los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela se encuentran hoy con desiguales condiciones para constituirse en alumnos.

Muchos chicos valoran la escuela porque allí encuentran comida, y un sitio digno donde transcurrir parte de su día. Son alumnos que en muchas ocasiones ayudan a sostener la subsistencia familiar. Son niños y jóvenes en los que se ha desdibujado el lugar de la infancia, que han sido expulsados de ese tiempo de heteronomía y que se ven obligados a asumir obligaciones de adultos.

Estas escenas duelen, y frente a ese dolor, a menudo los docentes responden, dan de comer, contienen. Alrededor de estas tareas,

CEREMONIA

Los docentes que participan en el taller ya me anticiparon que este año se realizaron algunas obras de arte de restauración. De todos modos, cuando los veo no puedo evitar pensar que son sobrevivientes de una escuela que ya no es. "Son bonitos pero irreales", pienso.

Adentro de las escuelas hay chicos que las transitan con diferente fortuna. Afuera también hay chicos: con infancias robadas, sin escolaridad. Pueblan la tardecita correntina con carritos de cartoneros. Se mueven en grupos numerosos y van juntando lo que hay.

Una tarde, me paro en la vereda de una escuela hermosa y sólida para mirar el arrío de la bandera. Hay dos mástiles: uno para la bandera nacional y otro para la de la provincia. Todos forman con solemnidad y cierto acartonamiento de la reja para adentro. De la reja para afuera, varios chicos dejan el carrito con el que trabajan y se suman con el cuerpo a la ceremonia ajena. Se los observa erguidos y callados. Recién cuando la directora saluda, reinician sus actividades de cirujeo.

Graciela Carballo
(extracto de un registro tomado en el marco de un taller de capacitación desarrollado en la Escuela Itinerante).

se empieza a construir un discurso orientado a que las escuelas fundamentalmente escuchen, asistan, ayuden. Así, la tarea de enseñar parece desdibujarse, y la institución vacila entre sentidos de educar en pugna. Es por esto que se hace necesario recordar y resignificar la función de la escuela hoy. Es a la escuela a la que le cabe un papel clave en la construcción del futuro de los alumnos, intermediando, abriendo caminos y mostrando futuros posibles.

Cabría preguntarnos en qué lugar colocamos a estos alumnos, qué representación y qué expectativas tenemos acerca de ellos y acerca de sus familias. Si la escuela cree que es poco o nada lo que los alumnos pueden aprender, es probable que no dedique tiempo, recursos y pensamiento a generar las condiciones necesarias para que todos los chicos aprendan. Así, se corre el riesgo de producir lo que algunos autores denominan "profecía autocumplida": si creemos que nada se puede hacer, nada termina sucediendo.

La pedagoga Silvia Serra trabaja esta idea y afirma que es necesario pasar "del estigma al enigma": dejar de pensar la pobreza como un "estigma", un determinante de la vida de los alumnos, un lugar en el que estarán más allá de lo que la escuela pueda hacer, y sostener el "enigma", es decir, la incertidumbre acerca de lo que los alumnos puedan lograr. Se trata de una incertidumbre pensada como potencialidad, como la posibilidad de creer al otro capaz. Así, la escuela puede asumir un papel más activo y positivo de apuesta al futuro.

Si bien los alumnos llegan a la escuela desde trayectorias educativas diversas, esta constituye una oportunidad de torcer destinos que se vislumbraban inevitables:

Ella se presenta como uno de los pocos espacios sociales que tienen la fuerza para dar nombre a los niños y jóvenes desprotegidos y devolverles las voces acalladas tras su condición socioeconómica de origen, tras su identidad cultural singular, su pertenencia sexual, sus orígenes étnicos o sus cualidades diferenciadas para el aprendizaje. Es la escuela la posibilidad cierta de que puedan establecer la primera relación como sujetos con el Estado, la oportunidad de comenzar a construir la propia condición de ciudadano (Kaplan, 1986).

Esto no significa ocultar, morigerar o alivianar en nuestras palabras o miradas los efectos de la pobreza, las desigualdades que se expresan cotidianamente en las aulas. Significa, ante todo, una opción ética y profesional: sostener la igualdad como proclama y generar en la especificidad de la tarea de enseñar las condiciones necesarias que permitan hacer efectivo el derecho de todos a aprender.

El monitor de la educación

La relación entre los docentes y las jóvenes generaciones está marcada por el contacto estrecho de estas últimas con la cultura de la comunicación masiva y de los medios electrónicos.

Es posible, entonces, que sea necesario agudizar las formas de producir más saber acerca de la enseñanza y detenernos a pensar en algunas cuestiones que hasta ahora, por dadas, no necesitaron mayor atención o tiempo escolar. Hoy sabemos que gran parte de los fracasos de los niños y jóvenes en la escuela pueden explicarse por la existencia de prácticas educativas que suponen ciertos saberes y ciertas disposiciones en los alumnos –ya sea porque son parte de aprendizajes de otros niveles o parte del capital familiar de los alumnos– que la enseñanza no se preocupa por atender.

Sin embargo, atentos a las condiciones actuales deberíamos preguntarnos: si los alumnos ya no son como antes, porque al parecer no vienen "hechos", ¿qué condiciones pedagógicas permiten a los chicos constituirse en alumnos hoy en la escuela?; ¿cuáles son las estrategias que los profesores se darán conjuntamente para favorecer en cada niño y joven las prácticas y disposiciones que permitan, por ejemplo, organizar su tiempo de estudio, reconocer las tareas a realizar, imprimir continuidad a las tareas escolares, detectar dificultades, reconocerlas, saber pedir ayuda, etcétera?

EL "ALUMNO PROBLEMA"

En las escuelas se producen situaciones complejas en las que algunos alumnos tienen dificultades y tropiezos reiterados en su trayectoria escolar. Chicos que repiten de grado, que abandonan la escuela, o que "se portan mal". Muchas veces se escuchan frases como "este chico no es para esta escuela", "necesitamos que intervenga el gabinete" o "qué vamos a hacer acá si la familia no aporta". Vamos a detenernos en estas frases para revisarlas y pensar cuáles son los supuestos que las sostienen.

Partimos de revisar el concepto de *educabilidad*. Ricardo Baquero (2007) describe claramente tres concepciones acerca de esta idea. En primer lugar, aquella concepción que entiende la educabilidad como una característica particular de los sujetos, basada exclusivamente en atributos individuales, naturales, sobre los que se sostiene el desarrollo intelectual. Desde esta perspectiva, los individuos son los únicos res-

ponsables de sus logros en materia de aprendizaje. Una segunda concepción suma a la primera determinantes de carácter social, y considera que ciertas situaciones sociales y familiares condicionan las competencias intelectuales de los alumnos. Finalmente, una tercera concepción entiende la educabilidad como el marco de las condiciones, límites y alcances de la práctica educativa sobre los sujetos, en situaciones definidas.

No dejamos de reconocer que habrá algunos alumnos con dificultades de aprendizaje que requerirán intervenciones profesionales específicas, así como también reconocemos el fuerte impacto que tienen las condiciones socioeconómicas en el fracaso escolar masivo. No obstante, es preciso recordar que ambos casos se relacionan sólo con la primera y la segunda acepciones de la idea de educabilidad, que se sostienen exclusivamente sobre los sujetos y no reconocen el papel determinante de la escuela.

Como institución de la modernidad, la escuela construyó una idea de infancia y de desarrollos esperados y valorados en relación con los sujetos. El problema radica en considerar esos desarrollos, esas infancias y esos aprendizajes como los únicos que dan cuenta de un crecimiento normal del sujeto. Precisamente por el papel que cumple este tipo de construcciones, la tercera forma de entender la educabilidad coloca a la escuela en un lugar activo en cuanto a su responsabilidad con respecto a los logros de los alumnos. No son estos los únicos responsables de sus trayectorias escolares, sino que a la escuela le toca una función determinante (Baquero, 2007).

La escuela propone situaciones escolares homogéneas a una muy heterogénea población de alumnos, y por ende producirá diferentes resultados según las condiciones de partida de los sujetos. En el mismo sentido, son muy importantes las expectativas del docente respecto de los aprendizajes de los alumnos, y cómo estas pueden resultar determinantes en los logros que los niños y jóvenes tengan en su trayectoria escolar (Baquero, 2007).

EL ALUMNO JOVEN

¿Qué impresiones, qué sensaciones tiene un docente que entra en el aula y se encuentra a un alumno con un arito en la nariz? Es posible que, aunque trabaje con él, hubiera preferido que no tuviera el arito y que no se vistiera de negro y metal. Lo que sucede es que este nuevo tipo de joven viene a romper con la expectativa del adulto docente. En el aula se produce entonces un desencuentro entre ambos, que se apoya por un lado en la dificultad de los adultos para encontrarse y entenderse con las culturas juveniles y en la necesidad de los jóvenes, en esta etapa de la vida, de confrontar con el mundo adulto.

Jesús Martín-Barbero señala:

Además de "la esperanza del futuro", los jóvenes constituyen hoy el punto de emergencia de una cultura otra, que rompe tanto con la cultura basada en el saber y la memoria de los ancianos, como en aquella cuyos referentes aunque movedizos ligaban los patrones de comportamiento de los jóvenes a los de padres que, con algunas variaciones, recogían y adaptaban los de los abuelos. Al marcar el cambio que culturalmente atraviesan los jóvenes como ruptura se nos están señalando algunas claves sobre los obstáculos y la urgencia de comprenderlos, esto es, sobre la envergadura antropológica, y no sólo sociológica, de las transformaciones en marcha (Martín-Barbero, 2002: 1).

Para Martín-Barbero, los jóvenes expresan el des-ordenamiento de la cultura, vienen a representar los miedos de los adultos frente a los cambios de época (Dussel, 2007). Esta generación de jóvenes que hoy asiste a la escuela media será la primera nacida en la era de la comunicación masiva, del mercado, de la espectacularización de la vida a través de los medios. Estas improntas tendrán efectos en la vida de las instituciones educativas y en la relación de esos jóvenes con los docentes que han crecido y se han formado en otro paradigma.

De aquí el desencuentro, la sensación de los docentes de que "no los entienden". Sin embargo, ese desencuentro es en buena medida una confrontación generacional propia y necesaria de la etapa de la vida que atraviesan los adolescentes, en la que se juega la afirmación de la identidad individual y la necesidad de diferenciarse de las generaciones adultas. Esta confrontación y diferenciación es lo que permite estructurarse como un sujeto particular, distinto a lo que otros esperan.

Sin embargo, una investigación reciente sobre escuela secundaria que buscó revelar las percepciones de profesores y alumnos muestra una fuerte coincidencia en la valoración que hacen de la escuela alumnos y docentes, y expectativas positivas sobre las posibilidades que esta abre en la vida de los jóvenes (Dussel, Brito y Núñez, 2007).

Centro de Estudiantes del Colegio Nacional de Buenos Aires (CENBA)

En la producción cultural de los jóvenes se ponen en juego identidades y formas de socialización con las que la escuela puede establecer diálogos fructíferos.

CULTURA ESCOLAR Y CULTURA JUVENIL

El monitor de la educación

Pensar hoy la tensa relación entre escuelas medias y jóvenes lleva a trazar líneas de indagación plagadas de interrogantes, tales como: ¿Desde cuáles categorías abordar las prácticas y representaciones socioculturales de los jóvenes escolarizados?; ¿como jóvenes o como alumnos?; ¿cómo articular en el análisis las fuerzas institucionales –las cuales configuran a los individuos escolarizados como alumnos– con las dinámicas juveniles?; ¿cómo se constituye la subjetividad de los jóvenes en los procesos de apropiación de la cultura escolar y de la cultura juvenil en contextos específicos? [...]

[Frecuentemente] los docentes manifiestan que se sienten frente a alumnos con características diferentes a aquellas que institucionalizó la escolaridad moderna: respetuosos, obedientes y atentos. En consonancia con esta idea algunos trabajos sostienen que efectivamente se han transformado las representaciones sociales de los jóvenes en el rol de alumnos que tiene por efecto nuevos modos de habitar la escuela. Pareciera que todo indica que los estudiantes han comenzado a retirar algunas prácticas del molde del alumno típico de la modernidad. Está claro que la definición de lo que es ser alumno hoy en la escuela es motivo de conflicto. Una definición que no sólo se libra en los ámbitos de desarrollo de la teoría entre investigadores y académicos sino centralmente en las prácticas del día a día escolar.

En términos generales, esas prácticas aparecen en cualquiera de los sectores sociales que se aborde y expresarían la dificultad por la que transita la escuela para convocar en las representaciones de los jóvenes a aquel alumno ideal. En este sentido, la problemática del encuentro/desencuentro entre cultura escolar y cultura juvenil estaría dado, por un lado, en una aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre alumno (cultura escolar) y joven (cultura juvenil) y, por otro lado, por el deterioro del contrato pedagógico fundante de la escolarización consistente en que los docentes enseñan y transmiten conocimiento y los alumnos ponen todos sus esfuerzos en apropiarse de los mismos. [...] Desde la perspectiva institucional, el dispositivo opera excluyendo las expresiones juveniles como desviaciones o prácticas disfuncionales a la escuela repeliendo los significados y las prácticas culturales de los jóvenes que la transitan. [...] La escuela se encuentra atravesada por prácticas, significados, valores y saberes que portan los jóvenes en su desempeño como alumnos. Estos se apropian tanto de experiencias y significados transmitidos oficialmente por la institución escolar como de aquellos que circulan por "fuera" de ella, produciendo prácticas heterogéneas que no se reducen a un juego de simples oposiciones, ni tampoco a una inculcación homogénea de la escuela como representante de la cultura legítima de una sociedad. No obstante, la carga de legitimación que adquieren los significados y valores canonizados en el ámbito escolar tiene por efecto la representación social de que los elementos de las identidades juveniles son contaminantes, disonantes e incompatibles con la experiencia escolar. Por el contrario, podemos afirmar que la experiencia escolar forma parte de la identidad juvenil, no existiendo una oposición "natural" entre ambas.

[...] Sin embargo, los jóvenes no han perdido la creencia en la escuela como espacio para constituir subjetividad y una idea de futuro. El cuestionamiento juvenil se plantea interrogando sobre cuáles exigencias se va a fundar la subjetividad. No es la desaparición del tipo subjetivo de alumno sino la oportunidad de constituir otro tipo de subjetividad para ocupar ese rol. [...] Es tarea social y pedagógica de la escuela favorecer un diálogo que permita a los jóvenes objetivar y sostener la construcción de una identidad a partir de sus intereses, posiciones y deseos. El aula y otras instancias escolares deben permitir un trabajo reflexivo acerca de las experiencias reales y las prácticas culturales juveniles que son fundantes de sus identidades individuales y colectivas. De este modo, la escuela puede constituirse en una comunidad de prácticas que reconozca y dialogue con la multiplicidad que la habita para favorecer una socialización juvenil enriquecida.

Octavio Falconi: "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?", en *KAIRÓS. Revista de Temas Sociales*, Año 8, Nº 14, Universidad Nacional de San Luis, octubre de 2004.

CONCLUSIONES

Para volver a pensar el lugar del alumno en la escuela se hace necesario poner en cuestión las concepciones que tradicionalmente definieron su subjetividad.

Distintas experiencias de escolaridad parecen mostrar que ciertas expresiones infantiles y juveniles pertenecen al espacio privado de los individuos y las escolares, propias de un alumno "normal", al ámbito público de la escuela. Por eso, nos preguntábamos qué hay que dejar afuera para ser alumnos.

Frecuentemente, las experiencias como alumno, como niña o niño y –más notoriamente– como joven parecen expresarse en ámbitos diferentes e irreconciliables. En esa lógica, algunas expresiones y conductas son vistas como desviaciones o prácticas disfuncionales a la escuela. Esta, de hecho, tiende a repeler los significados y las prácticas culturales de los jóvenes.

Frente a este rechazo a las expresiones juveniles, Octavio Falconi sostiene la necesidad de constituir una nueva identidad como alumno, que incluya los gestos y símbolos juveniles: "De este modo, no existiría una absoluta cultura juvenil exterior a la escuela para los sujetos escolarizados. [...] Las más de las veces el efecto de la energía puesta en el silenciamiento y borramiento de las expresiones juveniles produce un paulatino olvido de la tarea central de la escuela en torno a la transmisión y construcción de conocimiento" (Falconi, 2004).

Falconi enfatiza:

[...] se requiere una crítica a una postura desdramatizadora, que observa a las culturas juveniles como puras expresiones culturales, hedonistas y cargadas de un desinterés inexplicable. De este modo, las prácticas y símbolos juveniles aparecen como expresiones asociales, sólo culturales y, por desplazamiento, vaciadas de contenido político. Por el contrario, es posible plantear que en la producción cultural de los jóvenes hay una explícita, aunque dispersa, propuesta de cambio social. Cuando los jóvenes de nuestros casos se oponen a ciertas prácticas de la cultura escolar es mucho más que "rebeldía adolescente". Es una crítica política a formas sacralizadas que replican modos de socialización que no hacen sentido desde las representaciones juveniles. Estas prácticas culturales, fundantes de las identidades de los individuos a la vez que operan como resistencia política a la institución son una crítica a ciertos valores canonizados por la escuela, muchas veces reflejo de un modelo social excluyente, segregador y desigualitario (Falconi, 2004).

Ser alumno o alumna hoy, es fundamentalmente un derecho. Derecho de los propios alumnos para apropiarse de los bienes simbólicos y materiales de la sociedad. Derecho a la obtención de algo más que herramientas para hacer y adaptarse, derecho a aprendizajes valiosos y significativos, actualizados, y que estén fundados en la democracia y en una ampliación del concepto de ciudadanía.

Reflexionar sobre el presente nos habilita para observar el lugar de los alumnos como fruto del cruce de distintas temporalidades, para revisar los conceptos y subjetividades instituidas y dar cuenta de las condiciones históricas de producción de sujetos y conocimientos. El acelerado desajuste entre las representaciones que conservamos sobre los alumnos y las personas concretas que asisten a las aulas, requiere de una nueva caracterización que contemple el análisis del presente en que vivimos. Ser alumnos, refiriéndonos a la experiencia escolar, es una dimensión subjetiva construida por los adultos: "[...] la mirada con que vemos a nuestros alumnos, las expectativas que nos hagamos de ellos, se constituyen en un factor más que afecta cuánto son capaces de lograr" (Iglesias, 2006). Muchas veces escuchamos comentarios pesimistas: "los alumnos de hoy no son como los de antes", "los alumnos no leen", "no respetan a los adultos", "no sé cómo hacer con alumnos tan distintos", "no se puede competir con los medios audiovisuales", "los tiempos cambiaron mucho", etcétera.

Una mirada histórica sobre los alumnos puede ayudarnos a pensar que siempre existieron dificultades, diferentes según los momentos y situaciones, parecidas en algunos casos; pero no deberíamos perder de vista que todo tiempo de cambio también es tiempo de oportunidades. Hablar de los alumnos es hablar del presente y del futuro, hablar de ellos es hablar de nuestra sociedad.

Como decíamos al comenzar, entonces, en tanto el alumno se constituye siempre en una relación con otro, los lugares en que los docentes nos posicionamos y posicionamos a nuestros alumnos resultan determinantes en la trayectoria que ellos tengan en la escuela, y por ende influirán también en el futuro que puedan construir para sus vidas.

Entre los múltiples desafíos que nos atraviesan, entonces, hacer lugar a los jóvenes en la escuela, invitarlos una vez más al encuentro con el saber y el deseo de conocer son tareas a las que los adultos no podemos renunciar. Seguramente tendremos que modificar las fórmulas del encuentro, para que siga manteniendo su fabulosas posibilidades en cada uno de nuestros jóvenes y niños.

Bibliografía

Ariès, Philippe: *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid, Taurus, 1987.

Balardini, Sergio: "Transformaciones sociales y cambios culturales. Jóvenes, tecnología, derechos y consumo", en *Jóvenes. Revista Universidad Diego Portales*, Santiago de Chile, 2004.

Baquero, Ricardo: "Los saberes sobre la escuela. Acerca de los límites de la producción de saberes sobre lo escolar", Ficha de la Cátedra de Psicología Educacional, Buenos Aires, CEP, Facultad de Psicología, UBA, 2007.

Baquero, R. y M. Narodowski: "¿Existe la infancia?", en *Revista del IICE*, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA, Miño y Dávila, 1994.

Carli, Sandra: "Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración a las nuevas formas del debate en educación (1955-1983)", en Adriana Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Historia de la educación en la Argentina VIII*, Buenos Aires, Galerna, 1997.

—: *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 2002.

Caruso, M. y G. Fairstein: "Las puertas del cielo. Hipótesis acerca de la recepción de la psicogénesis y el constructivismo de raíz piagetiana en el campo pedagógico argentino (1950-1981)", en Adriana Puiggrós, *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Historia de la educación en la Argentina VIII*, Buenos Aires, Galerna, 1997.

Cucuzza, H. R.: "El sistema educativo argentino. Aportes para la discusión sobre su origen y primeras tentativas de reforma", en Flora Hillert y otros, *El sistema educativo argentino. Antecedentes, formación y crisis*, Buenos Aires, Cartago, 1985.

Dussel, I. y M. Caruso: *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana, 1999.

Dussel, I., A. Brito y P. Núñez: "Más allá de la crisis. Visión de profesores y estudiantes sobre la escuela secundaria argentina", Buenos Aires, Fundación Santillana, 2007.

Falconi, Octavio: "Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy?", en *KAIRÓS. Revista de Temas Sociales*, Universidad Nacional de San Luis, Año 8, Nº 14, 2004.

Gagliano, R.: "Aportes para la construcción de una historia crítica de la adolescencia en la Argentina", en Adriana Puiggrós, *Escuela, democracia y orden. Historia de la educación en la Argentina III*, Buenos Aires, Galerna, 1992.

Iglesias, Alicia: "El alumno desde la mirada del docente. ¿Qué más se les puede pedir?", inédito, 2006.

Kaplan, Louise J.: *Adolescencia. El adiós a la infancia*, Buenos Aires, Paidós, 1986.

Linares, María Cristina: *El control de la lectura: las reglamentaciones sobre los libros de lectura en la Argentina (1940-1970)*, tesis de maestría inédita, Universidad Nacional de Luján, 2005.

Luzuriaga, Lorenzo: *La escuela nueva pública*, Madrid, Losada, 2002.

Martín Barbero, Jesús: "Jóvenes: comunicación e identidad", en *Pensar Iberoamérica. Revista de Cultura*, Madrid, OEI, Nº 0, febrero de 2002, www.oei.es/pensariberoamerica.

Oszlak, Oscar: *La formación del Estado argentino. Orden, progreso y organización nacional,* Buenos Aires, Planeta, 1997.

Pineau, Pablo:"Otra vez sopa: imágenes de infancia y escuela en *Mafalda*", conferencia en el VII Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Universidad Andina Simón Bolívar, Quito, 2005.

—: *El principio del fin. Políticas y memorias de la educación en la última dictadura militar (1976-1983)*, Buenos Aires, Colihue, 2006.

Puiggrós, Adriana: *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916). Historia de la educación argentina I*, Buenos Aires, Galerna, 1990.

—: *Escuela, democracia y orden (1916-1943). Historia de la educación Argentina III*, Buenos Aires, Galerna, 1992.

—: *¿Qué pasó con la educación argentina? Desde la conquista hasta el menemismo,* Buenos Aires, Kapelusz, 1997.

Ríos, J. C. y A. M. Talak: "La niñez en los espacios urbanos (1890-1920)", en F. Devoto y M. Madero, *Historia de la vida privada en la Argentina. La Argentina plural: 1870-1930*, tomo 2, Buenos Aires, Taurus, 2000.

Senet, Rodolfo: *Pedagogía*, Buenos Aires, Cabaut, 1928.

Trilla, Jaume: *La aborrecida escuela: junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas,* Barcelona, Laertes, 2002.

Varela, Julia: *Modos de educación en la España de la Contrarreforma*, Madrid, La Piqueta, 1983.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN CIENCIA Y TECNOLOGÍA PRESIDENCIA DE LA NACIÓN

Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Lic. Daniel Filmus
Secretario de Educación, Lic. Juan Carlos Tedesco
Subsecretaria de Equidad y Calidad, Lic. Alejandra Birgin
Directora Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente, Lic. Laura Pitman

Coordinadora del Área de Desarrollo Profesional Docente, Lic. Silvia Storino
Coordinadora del Programa de Capacitación Explora, Lic. Viviana Celso
Coordinación editorial, Lic. Rafael Blanco

Edición, Lic. Germán Conde
Diseño y diagramación, DG María Eugenia Más
Corrección, Lic. Paola Pereira
Documentación, María Celeste Iglesias

www.me.gov.ar/curriform